

III

視覚障害のある重複障害者の 活動空間の確定と行動の拡大をめざした係わり合いの展開過程

笹原 未来

1. はじめに

近年、医療技術の進歩を背景とした障害の重度・重複化に伴い、重度・重複障害児への教育においては、養護学校教育の義務制実施以来の転換期を迎えている（梶幸，1997）。2005年に中央教育審議会より出された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」によると、盲・聾・養護学校の小・中学部においては、児童生徒の約43.3パーセントが重複障害学級に在籍していることが示されている。中でも、肢体不自由養護学校においては、児童生徒の約75.3パーセントが重複障害学級に在籍しており、障害の重度・重複化への対応は緊急の課題となっている（中央教育審議会，2005）。ことに、日常生活の維持を目的とした経管栄養、痰の吸引、気管切開部の管理、導尿、酸素吸入等の介護・援助（医療的ケア）を要する重度・重複障害児（者）や濃厚な医療を常時必要とする超重症児と呼ばれる子どもに対する教育的対応に関する検討は急務であり、現在、重度・重複障害児（者）の教育の一層の充実が求められているといえよう。

一般に、重度・重複障害児においては、感覚や運動、あるいは知的側面において様々な制約・制限を抱えていることから、他者に対して受動的・依存的とならざるを得ない状況におかれがちであることが従来から指摘されている（松田，2002；土谷：2006など）。こうした点について、土谷（2006）は、重度・重複障害児（者）が抱える「情報摂取の困難」「できることの制約」「身体表出やコミュニケーションにおける発信の困難」が、彼／彼女らに受身的にならざるを得ない状況をもたらすことを指摘している。

しかしながら、重度・重複障害児が受身的状況におかれがちであることは、彼／彼女らの身体的な制約・制限にのみ起因するものではなく、彼／彼女らを取り巻く環境条件の中で規定されるものである。したがって、重度・重複障害児（者）への教育的対応においては、ある機能の向上を直接の教育目標とするのではなく、たとえ身体的な制約や制限を有していたとしても、彼／彼女らの主体的な活動展開が可能となるような環境条件、つまり教育的対応の方策を見出すことが極めて重要であるといえる。

こうしたことを踏まえ、重度・重複障害児への教育的対応においては、「コミュニケーション」あるいは「探索」が主要なテーマとして長年注目されてきた。「コミュニケーション」および「探索」は、生活体が外界の事物・事象との関わりを深め、外界を意味のある空間として確定し、行動を拡大していく上で欠かすことができない重要な視点であるが、重度・重複障害児（者）においては、そうした能動的な探索行動の発現やその展開に滞りを示す場合も少なくない。こうした点について、土谷・高杉（1983）は、「一般に重度・重複障害児では、入力される信号素材は質・量ともに著しく限られ、あるいは入力されても容易に信号化されず、外界の事象は未分化で、極めて不確定であり、行動の発現は乏しく、探索行動は初期的な状況にとどまっている」と述べている。探索行動は運動・感覚機能の関与を必要とする行動であるため、運動障害や運動発達に遅れがみられる場合や感覚に障害のある場合には、探索行動の自発的な発現や展開に滞りが生じやすいことは容易に想像できる。ことに、視覚系の障害がある場合には、「視覚によるガイダンスなしに触運動的な探索を行わざるをえないため、定位性の反応傾向と拮抗的に働く防御性の反応傾向が優位になりやすい」（鹿取，1982）ことも指摘されている。こうしたことから、重度・重複障害児（者）への教育的対応においては、彼／彼女らにとって分かりやすい状況を作るとともに、そうした状況の中で外界への働きかけを促し、活動空間の拡大を図ることが重要な課題であるといえる。

本稿で取り上げるのは、視覚に障害のある重複障害者との係わり合いである。対象者には、中途失明によって行動上大きな制約が生じることとなった。筆者が出会った時には失明後 10 年以上がたったものの、対象者が積極的に外界へ働きかける様子はあまりみられず、どちらかといえば受身的な状況におかれがちであった。本稿では、対象者との係わり合いの中から、活動空間の確定化と行動の拡大をめざした係わり合いの展開過程について検討を行なう。

2. 方法

(1). 係わられ手について

Kさん、男性、34 歳（2005 年 10 月当時）。

医学的所見は精神遅滞、弛緩性まひによる両足関節機能障害、そう・うつ傾向、アトピー性皮膚炎、視覚障害。

1) 感覚系

①視覚系

1991 年 9 月頃（20 歳時）、急性緑内障発症。同年 10 月に手術。以前は、強い光に対して顔を上げるといった様子がみられていたが、2005 年当時は、ほぼ全盲の状態であったと考えられる。

②聴覚系

周囲の物音に非常に敏感で、僅かな物音や人の話し声に対しても、「今何したの?」「今誰来たの?」と尋ねてくることが多い。周囲の物音や人の話し声に耳を傾けることによって、あるいは「今何したの?」等と発信することによって、周囲の状況を把握しようとする様子がみられる。時に、周囲の人の話し声に耳を傾けていて、目の前の活動に集中できなくなる場合もある。

③触覚系

日常的に使用している事物に関しては、触れることでそれが何かを判断することができる。しかし、探索のために積極的に触覚を用いる様子はあまりみられない。両手で事物の全体や細部を確かめたり、片方の手で物を押えてもう片方の手で触れるというような触り方はみられず、人差し指の指先で軽くつつくようにして触れることが多い。ベタベタした触感のものに触れることや、手が汚れるのを嫌がる。また、足に触れられることを極度に嫌がる。

2) 運動系

移動の際には係わり手の腕を求め、つかまって歩くことが多いものの、自宅やなじみのある場では、自力移動がある程度可能である。単独で歩く際には、時折、周囲に手を伸ばして障害物がないかを確認めながら、半歩ずつゆっくりと足取りを進める様子がみられる。壁や手すりを辿って移動する様子はあまりみられず、壁や手すりに触れてもすぐに手を離してしまうことが多い。階段や段差のある場所では、白杖で段差を確認めたり、すり足で足場を確認めながら慎重に歩みを進める様子がみられる。衣服についたボタンの留はずしのような、手指の微細な調整を必要とする運動も可能である。しかし、体を動かすことはあまり好まず、じっと座っていることが多い。

3) コミュニケーション

音声言語による日常会話が可能であり、興味のあることについて自分から次々と話をしたり、時には冗談を交えて人との会話を楽しむ様子がみられる。その一方で、下を向いて黙ったまま、他者からの問いかけになかなか応じない時もある。他者の反応に非常に敏感で、他者が「え?何?」と聞き返しただけでも、そうした他者の反応によって自分の考えや行動を変えてしまうことがある。母親以外の人に対して要求をストレートな表現で発信することは少なく、婉曲的な表現での発信が多い。例えば、冷蔵庫の中にあったチョコレートに触れた際に、Kは「これ何?」「誰買ってきたの?」「これ、チョコレート?」「笹原さん買ってきたんだ」というような発信を行ない、「チョコレート食べますか?」と聞くと、ようやく「うん」と答えるという様子であった。課題場面等においては、「これ何色?」「誰作ったの?」等といった発信を次々に行なうことで、係わり手の問いを巧みにかわそうとする様子がみられる。「右」「左」「手前」「奥」といった音声と位置の対応は不確定である。また、困った時や不安な時、戸惑った時等には、「先生何してんの?」「先生どこいんの?」といった音声言語発信や、係わり手の手を握る行動が多くみられる。

4) そう・うつ的傾向について

小学生の頃より、外に出るのを嫌がる、殆ど話をしながらないといった状態と、夜も眠らず大声で話し続ける、大食といった状態が交替で現れるようになり、医師には「大人のそう・うつ病に似ている」と指摘される。そう状態の時には、興味のあることについて自分から次々と話をしたり、時には冗談を交えて人との会話を楽しむ様子がみられるが、“おふざけ”が多く、活動に対する集中にはやや欠ける場合が多い。一方、うつ状態の時には、下を向いて黙ったまま、こちらからの問いかけにもなかなか応じてくれない場合が多い。

5) 行動の様子

失明以前は、交通機関を乗り継いで自力通学・通所が可能であり、自転車に乗ることを楽しむ等、Kは広い活動空間の中で活発に活動していたようであったが、失明によってKの行動は大きな制約を受けることとなった。普段は、音楽やTV、ラジオを聴いたり、人との会話を楽しみながら座っていることが多い。触覚を介して積極的に外界を探る様子はあまりみられず、なじみのある大学の研究室内でも“迷子”になってしまうことがある。また、他者の反応に敏感であり、要求発信にも慎重であることから、明確な形での要求、拒否を示すことが少ない。したがって、係わり手がKの思いに気付かずにいると、次第に、声がけに応じない、しきりに顔を掻く、身体を前後に揺らす等のイライラした様子を示すことがある。

(2) 係わり手について

筆者(以下、「S」と記す)は、2003年の10月より、Kの大学での教育相談の場面に見学者として参加していた。また、2004年4月より、自主学習グループでの調理活動を通して、Kとは数回の係わり合いをもってきた。Kの係わり手の卒業に伴い、2005年10月より、Sが新たなKの係わり手として、大学での教育相談の時間のうち前半の約2時間を担当することとなる。

(3) 係わり合いの概要

係わり合いは週に1回の割合で、大学での教育相談の時間に行なわれ、2005年10月から2006年2月までに10回の係わり合いをもつ（以下、セッションを示す記号としてSを用い、1回目のセッションを「S1」と示す）。係わり合いの場面には、Kの母親やSの当時の指導教官であるF、学生数名が同席していた。

係わり合いにおいては、Kと前係わり手とが行なっていた、昼食時に食べるフルーチェ作りの活動を行なうこととした。SがKとのフルーチェ作りの活動を開始する前の週に、FがKとのフルーチェ作りの活動を行ない、Sはそれを参考としながらKとの係わり合いを開始した。なお、Fには、Kとの係わり合いについて気がついたことがあればその場で指摘してもらえるよう、もしくは適宜係わり合いに介入してもらえるよう、予めSから依頼していた。そのため、Kとの係わり合いはFと共同で進められる形となっている。

係わり合いの場面は昼食時を除いて全てビデオカメラにて撮影し、係わり合い終了後、ビデオ記録をもとに記述記録を作成し、Sの働きかけやKの行動の捉え方、活動内容や状況設定等について検討を行ない、次の係わり合いに向けた修正をその都度行なった。

フルーチェ作りの活動は、係わり合いの経過やKの状態変化に応じて、その都度内容や状況設定が大きく変化した。最終的には以下のような手順で進められることとなった。すなわち、①フルーチェ作りに必要となる材料や道具を配置する【大きいお盆】の確認（S2以降）、②フルーチェ作りの作業を行なうための補助スペース（作業台）の確認（S4以降）、③材料や道具を載せるお盆の確認（S5以降）、④材料と道具の確認（S1以降）、⑤フルーチェを取り分けるコーヒーカップの並べ替え（S1以降）、⑥材料および道具の載ったお盆の【大きいお盆】上への配置（S2以降）、⑦フルーチェ作り（S1以降）である。フルーチェ作りの活動に要する時間は、係わり合いの経過に伴う活動内容の変更やKの状態に応じて、1回1時間から2時間程度を要した。ただし、Kの状態によってはSがフルーチェ作りの活動を代行することもあった。

(4) 係わり合いの基本的方針

視覚系を介した情報の収受に制約のあるKが、より滞り少なく行動を展開していくためには、聴覚系及び触覚系の情報を収受を促し、活動空間を確定化していくことが重要であると考えられた。したがって、Kとの係わり合いにおいては、活動空間をKにとって分かりやすいものとなるよう構成し、その中でKの外界への働きかけを促すことを基本的方針とした。

5. 経過の分析

2005年10月より2006年2月までに、10回の係わり合いをもつことができ、その全てのセッションがビデオ記録に残されている。係わり合い終了後、ビデオ記録とあわせて記述記録を作成した。経過の分析にあたっては、係わり合いの中からフルーチェ作りの活動場面を抽出し、当時の記述記録とビデオ記録を資料とした。また、本報告の執筆にあたっては、再度ビデオ記録を見直し、必要に応じて記述記録への加筆・修正を行なった。

3. 結果

以下では、先述したフルーチェ作りの活動の中から、主に⑥材料及び道具の載ったお盆の【大きいお盆】上への配置（S2以降）、⑦フルーチェ作り（S1以降）の様子について取り上げる。

(1) 係わり合い当初の様子（S1）

フルーチェ作りには、フルーチェの素、ボウル、レードル、泡だて器、鉢、お手拭き、計量カップ、フルーチェを入れるコーヒーカップといった材料及



写真1. 係わり合い当初の状況。

び道具が必要であったが、そうした数多くの事物が無造作に置かれた雑多な状況においては、Kがその時々で必要となる事物を探し出すこと、あるいは音声言語によってそれらの位置関係を整理し、把握することは困難であると考えられた。そこで、その時々で使用する事物がどこにあるのかをKが特定しやすいよう、フルーチェ作りに必要となる材料や道具を、使用状況が時間的に近接する物ごとに、大きさや材質の異なる5つお盆（それぞれのお盆を、以下【計量カップのお盆】【フルーチェとボウルのお盆】【コーヒークップのお盆】【レードルと泡だて器のお盆】【鉢とお手拭きのお盆】と記載する）に載せた状態で提示し、それぞれのお盆が置かれる空間を限定することとした。そして、それら5つのお盆を、Kから見て右の手前、右の奥、左手の手前、左の奥、真ん中の位置に配置した（写真1）。

フルーチェを作り始める前に、材料や道具の載ったお盆をKに提示し、その中にある物確かめてもらうことから活動を開始した。KはSとの係わり合い以前にもフルーチェ作りにとり組んできたこともあり、フルーチェ作りに必要となる材料や道具、フルーチェ作りの手順についてはほぼ想定することができていた。したがって、SがKの手元に材料や道具の載ったお盆を差し出すと、Kはお盆の中を探り、そこに入っている事物が何であるかを判断することができた。道具の載ったお盆そのものについては、「左の奥にあります」というような音声言語を手がかりとしてその場所を特定することが難しく、恐る恐る前方の空間を探る様子がみられた。したがって、Sは材料や道具の載ったお盆を積極的にKのすぐ近くに移動させる、あるいはKの目の前に移動させるといった対処を行なうことで、Kが円滑にお盆の中にある道具を探れるようにした。フルーチェ作りの場面においても、次に用いるべき材料や道具の載ったお盆をSが手元に提示することで、Kはそれを用いてフルーチェ作りを進めることができ、この日の活動はそれ程大きな滞りもなく進んだ。

しかし、それぞれのお盆の載ったお盆をSが次々とKの手元に提示することにより、Kが目の前に拡がる空間を探り、それぞれのお盆の位置やその関係を確認する機会も、またその必要性もないまま、活動は進行していくこととなった。したがって、目の前に出されたお盆の中以外の空間は、Kにとって不確定なままであった。そうした状況の中でも、Kは一度使用した事物に対しては、見当をつけて手を伸ばし、それを取ろうとする行動を発現した。しかし、Sが積極的に道具の載ったお盆を提示したり、活動を進める上で邪魔になると思われる事物をよけるといった対処を行なうことにより、道具の載ったお盆の配置はKの関与のないままに次々と変動し、Kが手を伸ばした先に目的とする道具がないといった事態も生じた。

以下に、この日の係わり合いの様子を端的に示す場面記録の一部を示す。

Ep. 1 : 次々と出てくる道具と変動する空間 (S1)

フルーチェ作りの場面。Kはフルーチェをボウルに入れようと、フルーチェの袋を箱から出し、両手で持っている。フルーチェの袋を手で破くと中身が飛び出してしまうことがあるため、ハサミで袋を切ってもらふことにする。SはKにはさみで袋を切ってもらおうと、「4つ目のお盆を出しました」と言いながら、【お手拭きとはさみのお盆】をテーブルの奥から取り、Kの右側に置く。Sが【お手拭きとはさみのお盆】を出すや否や、Kはお盆が置かれた音を手がかりとして、右手を伸ばし、【お手拭きとはさみのお盆】の中からはさみを取り出すと、フルーチェの袋を切り始める。フルーチェの袋をはさみで切って開け、ボウルに入れ終わると、Kはゆっくりと右手を前方に伸ばす。そして、【お手拭きとはさみのお盆】からお手拭きを取ると、手拭きで両手を拭き、お盆の中に手拭きを戻す。その後、計量カップで牛乳を計る場面になり、SはKに牛乳を計ってもらおうと、【計量カップのお盆】をKの左側に出す。そして、牛乳を計るのに【お手拭きとはさみのお盆】が邪魔だと考えたSは、何気なく【お手拭きとはさみのお盆】を黙ってテーブルの奥に移動させる。Kは目の前に差し出された計量カップを使って牛乳を計る。牛乳を計量カップに注ぐ際に、Kは牛乳をこぼしてしまい、Kの右手に牛乳がかかってしまう。Kは「かかった」と言って牛乳をテーブルに置くと、右手を伸ばし、先程【お手拭きとはさみのお盆】が置いてあった辺り

を探る。お手拭を探しているのだらうと思い、Sは先ほど移動させた【お手拭きとはさみのお盆】を慌てて奥から引きよせ、Kの右手付近に移動させる。指先がお手拭きに触れると、Kはお盆からお手拭きを取り出して手を拭く。

(2)経過1：【大きいお盆】の導入と空間操作によって活動空間の確定化をめざす

フルーチェ作りに関わる活動空間の地図を作り、それをイメージしながらフルーチェ作りの活動を展開できるよう、フルーチェ作りに関わる空間を次のように整理することとした。まず、フルーチェ作りに関わる空間を限定し、道具の載ったお盆が配置される空間を明確化するための【大きいお盆】を導入した。そして、それぞれの道具の載ったお盆は【大きいお盆】の辺や角を基準として、「右の奥」「右の手前」「左の奥」「左の手前」「手前の真ん中」の5か所に配置することとした（写真2、その後写真3）。さらに、K自身が道具の載ったお盆を配置するという操作によって、それぞれのお盆の場所をより把握しやすくなるのではないかと考えられたため、道具の載ったお盆は、位置を示す音声言語を手がかりとしてK自身に配置してもらうこととした。

【計量カップのお盆】（左の奥）、【コーヒークップのお盆】（左の手前）、【レードルと泡だて器のお盆】（右の奥）については、「左の奥」

「左の手前」「右の奥」といった音声言語に対応する場所にお盆を置くことがむずかしく、どこに置いてよいのかが分からずに困惑する様子がみられた。Sは「右」「左」といった音声言語がKが場所を特定する際の手がかりとなることを期待し、「こっちは右です」「そっちが左だね」といった声がけを行なった。しかし、そうしたSの声がけによって、Kは“こっちじゃないならこっちだ”というように、試行錯誤的にお盆を移動させる様子がみられた。言い換えれば、Kは「左の奥」「右の手前」といった音声言語に対応する位置を探しているのではなく、Sが「そうだね」と言うことで得られる“正解”を探している状態であった。したがって、フルーチェを作る際にも、自分で置いたはずの道具（の載ったお盆）の場所がわからず、困惑する様子がみられた。

以下に、そうした様子を端的に示す場面記録の一部を示す。

Ep. 2-1：“こっちじゃないならこっちだ” (S2)

【計量カップのお盆】を【大きいお盆】の中の左の奥に置いてもらおうとするが、Kは右手を伸ばして右の手前の角に触れる。Sがすかさず「こっちは右です」と声をかけると、Kはすぐさま【計量カップのお盆】を反対方向に滑らせる。Sは「そっちが左です」と伝えるが、Kが左の手前に【計量カップのお盆】を置こうとしていたので、Fが「こっちは手前ですね」と声をかける。Kは【計量カップのお盆】をやや手前に引き戻す。さらにFに「奥はどこでしょう？」と言われると、【大きいお盆】の中央部を右手で軽くなでる。Fに「奥の隅において」と言われると、Kは左手で左の手前の角に触れ、【計量カップのお盆】を左の手前の角に向かって滑らせる。「そこは手前です」と声をかけられると、Kは【計量カップのお盆】をやや引き戻し、右手を伸ばして【計量カップのお盆】を奥の方向に滑らせる。しかし、座ったままであるので、左の奥までは届かない。Fが「角がぶつかるまで」と声をかけるが、Kは【計量カップのお盆】を奥ではなくさらに左に移動させ、【計量カップのお盆】が【大きいお盆】の縁を越えて落ちる。Kは【計量カップのお盆】を引き戻すものの、どうして良いのか分からなくなったようで動きを止める。Fに促され

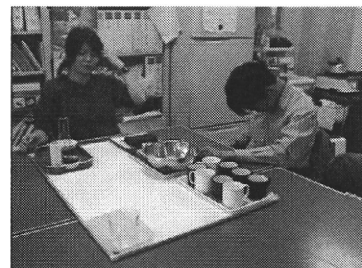


写真2. 【大きいお盆】と道具の載ったお盆の配置。



写真3. 改良後の【大きいお盆】。縁が高くなり、キャスターがついた。

たKは立ち上がり、【計量カップのお盆】を左の奥の角に向かって移動させる。しかし、縁が浅いため、なかなか左の奥の角を探せない。Kは【計量カップのお盆】をあちこちに動かして困惑している。

Ep. 2-2: 自分で置いた道具が見つけれない (S2)

フルーチェを作る際に必要な牛乳の量を計るために、【計量カップのお盆】(左の奥)を探す場面。Kは右手で頬杖をつきながら、左手を【大きいお盆】上に伸ばし、左の手前にあったコーヒーカップに触れる。その後【コーヒーカップのお盆】の奥に手を伸ばすが、すぐに手を引っ込める。Sが「計量カップは左の奥にあります」と声をかけると、Kは左手と右手を順に出し、【大きいお盆】の中央部を軽く探る。しかし、奥に置かれた【計量カップのお盆】には手が届かない。Fに促され、立ちあがって右手をあちこちに伸ばすものの、自分で置いたはずの【計量カップのお盆】が見つけれない。その後、Kは伸ばしていた右手を引っ込め、途方に暮れたかのように立ちすくむ。

一方、【お手拭きと鉢のお盆】(左の手前)と【ボウルとフルーチェのお盆】(手前の真ん中)に関しては、「左の手前に置いてください」というような音声言語に対し、戸惑うことなく即座に、正しくお盆を配置する様子がみられた。音声言語を手がかりとして対応する場所を特定しているというよりは、“未だお盆を配置していない空いている場所”を想定して置いているものと思われたが、フルーチェ作りの場面においても、見当をつけて手を伸ばして道具を取ったり、使い終わると道具を戻すといった様子がみられ、【鉢とお手拭きのお盆】と【フルーチェとボウルのお盆】については、ほぼ確実にその場所をイメージできているようであった。手が汚れるのを嫌がるKは、必要に応じて自らお手拭きを取り、手を拭くというように、自発的に行動を展開する様子がみられた。

以下に、そうした様子を端的に示す場面記録の一部を示す。

Ep. 3: 見当をつけて置く、手を伸ばす (S2)

【鉢とお手拭きのお盆】を提示し、Kに何が入っているのかを確認してもらった後、それを【大きいお盆】に配置してもらおうと、Sが「右の手前に…」と声をかけたところ、Kは自ら右手を伸ばし、【大きいお盆】の右の手前に触れる。そして、自分からそこに【鉢とお手拭きのお盆】を置く。その後、フルーチェ作りの場面において、手にフルーチェがついてしまったKは、右手を右方向に伸ばして【鉢とお手拭きのお盆】に触れ、中に鉢が入っていることを確かめると、鉢の隣にあるお手拭きに触れ、それを手に取る。お手拭きで手を拭き終わると、【鉢とお手拭きのお盆】にお手拭きを戻す。

(3). 経過2: 試される状況から、自ら判断する状況へ

Sの声がけに応じて、“こっちじゃないならこっちだ”というようにお盆を配置すべき場所を探すKの様子を目の当たりにし、Sは自身の声がけが、場所を示す手がかりとしてではなく、“当たり”か“はずれ”かを伝える信号としてKに受信されていることに気がついた。つまり、Kは「左の奥」「右の手前」といった音声言語に対応する場所を探るのではなく、Sが「そうだね」と言うことで得られる“正解”を探している状態であったといえる。他者の反応に敏感なKにとって、【大きいお盆】に道具の載ったお盆を配置する場面は、自らの行動の正否をSによって試されるという、緊張を伴う場面となっていたと考えられた。こうしたことから、Sは道具の載ったお盆を配置する場所を、K自身が判断できるよう、状況を作り変える必要性に迫られた。

そこで、お盆を配置する場所を示す【目印】(木製の立方体)を導入することとした。すなわち、【大きいお盆】の中のお盆を配置すべき場所にSが目印を置き、それをKに探してもらうこととした。そして、その目印があった位置に、お盆を配置してもらうこととした。目印のある場所は音声言語によって示すが、

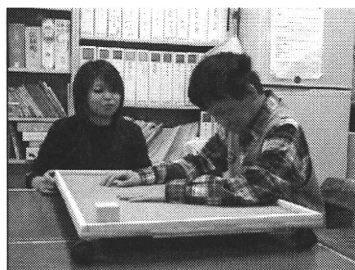
声がけによってKを誘導しないこととし、目印を見つけた時点で、「右の奥だね」というような声がけを添えることとした。

Sがお盆を配置すべき場所に目印を置くと、Kは手探りで、あるいはSが目印を置いた際の気配や音を手がかりとして目印を探し出し、目印のあった場所に道具の載ったお盆をスムーズに配置する様子がみられた。フルーチェを作る際にも、【フルーチェとボウルのお盆】と【鉢とお手拭きのお盆】以外のお盆については、場所を想定して手を伸ばす様子はみられないものの、「一番最初に置いたんだよ」といった声がけによって、自分がどこに置いたのかを思い出し、手を伸ばして道具（の載ったお盆）を取る様子がみられた。このように、目印を取る際の運動方向感覚が、お盆を配置したり探したりする際の大きな手がかりとなっていることが窺えた。また、目印があることによって、Kが道具を配置すべき場所を特定し、安心して道具の載ったお盆を配置する様子もみられた。

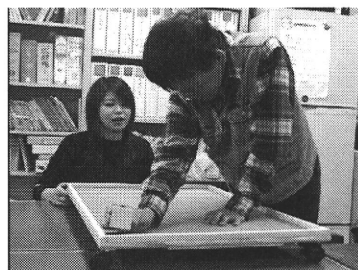
以下に、この時の係わり合いの様子を端的に示す場面記録の一部を示す。

Ep. 4-1: 目印を手がかりとしてお盆を配置する (S4)

道具（の載ったお盆）を配置する位置を示す目印をKに触って確かめてもらった後、Sが「右の奥に置きます。Kちゃん、大きいお盆の中で右の奥を確かめて、この四角を取ってもらってもいいですか？」と声をかけると、Kは「うん」と答える。Sは「その取ったところに、計量カップのお盆を載せてくださいね」と声をかけ、立ち上がって【大きいお盆】の左の奥に目印を置き、張り付ける（その際、目印を上から叩いて押し付けたり、両面テープの粘着音が生じている）。目印を張り付けた後、Sが「大きいお盆の右の奥に…」と言いかけたところ、同席していたIから「左」と訂正される。「左だったー!」とSが言くと、Kは笑う。Sは「左の奥です」と訂正する。（中略）Kは両手で【大きいお盆】の表面をなで、目印を探す。手を伸ばして奥の方も探そうとしているが、座っているため奥まで手が届かない。Sが「立ったほうが探しやすいかもしれない」と言うと、Kは立ち上がり、左手を【大きいお盆】について、右手を奥の縁に沿って右から左に滑らせる。そして、**左の奥**にある目印を見つけると、「あった」と嬉しそうに言い、それを取る。「くっついてた」と言って再びくっつけるも、再度それを取り、椅子に座る。そこで、Sが「今この目印があったところに計量カップのお盆を置いてください」と言うと、すぐさま左手で【計量カップのお盆】を作業台から取る。そしてそれを右手に持ちかえると、左手を**左の奥**に向ってまっすぐに伸ばし、**左の奥**の角に計量カップのお盆を押しつけて置く。（写真4）



①【大きいお盆】にある目印（左の奥）を探してお盆の中央部を探るが、奥まで手が届かない。



②Sに促されて立ち上がったKは、右手を奥の縁につくと右から左へと手を滑らせ、目印を見つける。



③目印のあったところに【計量カップのお盆】を置く。

写真4. 目印の探索とお盆の配置

Ep. 4-2: 道具（の載ったお盆）を置いた場所を思い出す (S4)

牛乳を計る場面。計量カップを探して、Kは【大きいお盆】のあちこちに手を伸ばす。しかし、奥までは手が届かず、**左の奥**にある【計量カップ】のお盆を見つけられない。Sが「計量カップのお盆は最初に

置いたんだよ」と声をかけると、Kは【大きいお盆】の中央部に置いていた左手を引き、**左の手前**に置かれたコーヒーカップに触れる。その後、思い出したかのように右手を**左の奥**に向かって一気に伸ばし、【計量カップ】のお盆を見つけると、それを引き寄せる。

Ep. 5: 目印による安心 (S4)

【フルーチェとボウルのお盆】を確かめたところで、それを大きいお盆に配置してもらおうと思ったSが、「大きいお盆の手前の真ん中に…」と説明しかけたところ、椅子の背もたれに寄りかかるようにして座っていたKは勢いよく背筋を伸ばし、左手を伸ばし、【大きいお盆】の手前の真ん中の空間に触れて確かめる。そうした様子を見て、「もういきますか？大丈夫なら載せていいのですが…」とSは声をかけたが、Kは一旦は両手で【フルーチェとボウルのお盆】を持つものの、再び右手を伸ばして手前の真ん中に触れ、その後お手拭きや【大きいお盆】の縁、ボウルを左手で軽くたたき、そこでいいのかどうか不安に感じているのだらうと考えたSが「印を置きますか？」と尋ねると、Kは「うん」と答える。そこで、Sは手前の真ん中に目印を置く。すると、Kはすぐさま手前の真ん中に手を伸ばして目印を取り、そこに【フルーチェとボウルのお盆】を置く。

(4). 経過3: 道具の位置を想定した行動の発現と主体的な活動の展開

目印を取る際の運動方向感覚は、Kが道具の載ったお盆を配置したり、フルーチェ作りに必要となる道具を探す際の大きな手がかりとなっているようであった。しかし、目印そのものは、音声言語を手がかりとしてというよりは、手さぐりで探しているような状況であったことから、Kがお盆全体の位置関係を把握し、特定の場所に見当をつけて手を伸ばすことができるようになるための方策として、【ミニチュアお盆】による確認と、「手前」と「奥」を区別するための画鋏を導入することとした。

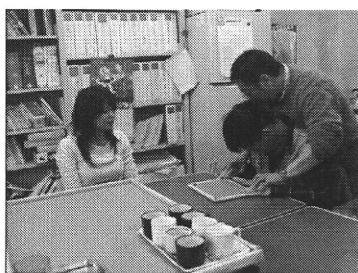
まず、手前と奥を触覚的に区別することができるよう、2種類の画鋏を用意し、手前を示す画鋏として丸い画鋏を、奥を示す画鋏として上面が平らな画鋏を、それぞれ【大きいお盆】の角につけた。また、【大きいお盆】を縮小した【ミニチュアお盆】を用意し、【ミニチュアお盆】の角にも、それぞれ手前と奥を示す2種類の画鋏をつけた。【ミニチュアお盆】には、道具の載ったお盆を配置すべき場所を示す目印をつけ、【ミニチュアお盆】上の目印がある場所と対応する【大きいお盆】上の場所に、道具の載ったお盆を配置してもらったこととした。こうした対処により、Kが【ミニチュアお盆】での確かめの場面における微小な運動発現方向の身体感覚と、画鋏の触感覚を手がかりとして、道具の載ったお盆の位置を特定できるようになることを期待した。

【大きいお盆】につけられた2種類の画鋏の形状を確認し、Kとのやりとりによって、手前につけられた画鋏を「丸画鋏」（丸い形をしていることに由来）、奥につけられた画鋏を「ピース画鋏」（何と名前をつけるかと尋ねられたKがピースサインをしたことに由来）と名付けた。Kは「ピース画鋏はどこ？」「丸画鋏はどこ？」という問いかけに対し、即座に手を伸ばし、それぞれ対応する画鋏に触れることができ、画鋏の形状の違いや「丸画鋏」「ピース画鋏」という名前によって、手前と奥を区別する様子がみられた。道具の載ったお盆を配置する場面において、最初の2つのお盆は【ミニチュアお盆】の目印と対応する場所に配置することが難しかったものの、【ミニチュアお盆】で確認することを通し、Kが自分でお盆の場所を修正し、正しく配置し直すことができるようになった。また、3つめのお盆以降は、【大きいお盆】の画鋏に触れて自ら確かめながら、【ミニチュアお盆】の目印と対応する場所に、正しくお盆を配置する様子がみられた。

以下に、この時の係わり合いの様子を端的に示す場面記録の一部を示す。

Ep. 6-1: 【ミニチュアお盆】と画鋏による確認と道具の載ったお盆の配置 (S5)

【ミニチュアお盆】で【レードルと泡だて器】の配置場所の確認をする。Fのガイドにより、Kは【ミニチュアお盆】の手前と奥をそれぞれの画鋏に触れて確かめた後、右のピース画鋏（右の奥）付近に目印があることを確かめる。「（お盆を置くのは）丸画鋏ですか？ピース画鋏ですか？」と聞かれ、Kは「ピース画鋏」（奥）と答える。Kは作業台から【レードルと泡だて器のお盆】を取って持つと、右手で【大きいお盆】の丸画鋏（右の手前）に触れて、指先で軽く叩く。その後、右手を奥に伸ばして人差し指でピース画鋏（右の奥）に触れ、それを軽く叩いた後、左手で持っていた【レードルと泡だて器のお盆】を【大きいお盆】の中央部に置き、それを右の奥に滑らせて押し付ける（写真5）。



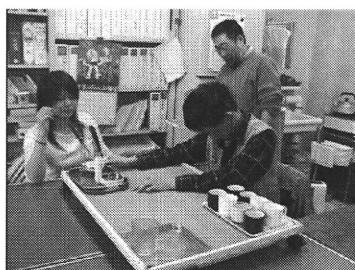
①【ミニチュアお盆】で丸画鋏（手前）とピース画鋏（奥）に触れ、目印が左のピース画鋏付近（奥）にあることを確かめる。



②Kは右手で右の手前にある丸画鋏に触れてその形を確かめると、



③右手を伸ばし、ピース画鋏に触れ、



④【レードルと泡だて器のお盆】を右の奥に置く。

写真5. 【ミニチュアお盆】及び画鋏による確かめとお盆の配置

また、フルーチェ作りの場面においては、【大きいお盆】の奥に置かれた【計量カップのお盆】を取ったり、使い終えた泡だて器を【大きいお盆】の奥に戻す際に、その場所を予め想定し、自ら立ち上がって奥に手を伸ばすといった様子がみられた。

以下は、その時の場面記録の一部である。

Ep. 6 -2 (S5) :場所を想定して立ち上がり、手を伸ばす

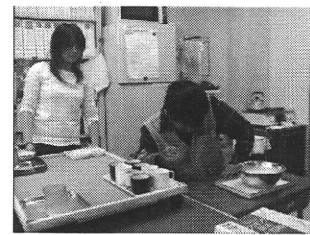
Kは作業台に向かって、ボウルに入ったフルーチェを混ぜている。フルーチェを混ぜ終わると、ボウルの縁に泡だて器を振り当てて泡だて器についたフルーチェを振り落とすと、左手を作業台について立ち上がろうとする。立ち上がりながら身体を右方向にひねって【大きいお盆】の方を向くと、手を伸ばして、右の奥に向かって手を伸ばす。そして、【レードルと泡だて器のお盆】を見つけると、泡だて器を泡立て器立てに戻し、次の作業を進めるべく、作業台にあるボウルに手を伸ばす（写真6）。



①作業台に向かって座り、フルーチェを混ぜていたKは、



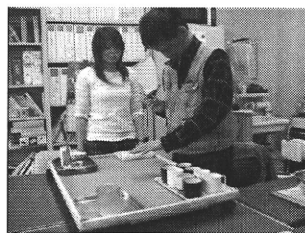
②泡だて器をボウルの縁に振り当てて、フルーチェを振り落とすと、



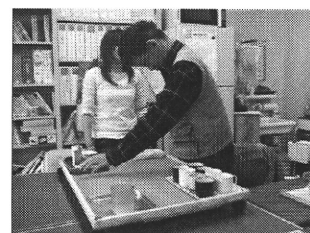
③左手を作業台につけて、立ち上がろうとする。



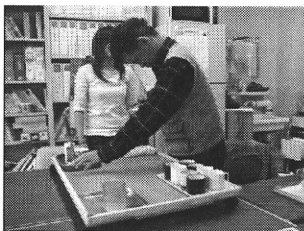
④立ち上がりながら身体を右方向に90度ひねり、【大きいお盆】の方を向く。



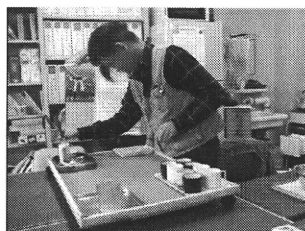
⑤左手を出して



⑥右の奥に向かって伸ばす。



⑦【レードルと泡だて器のお盆】であることを確かめると、



⑧右手に持っていた泡だて器を泡だて器立てに立てる。



⑨次の作業に進むべく、作業台にあるボウルに手を伸ばす。

写真6. 見当をつけて泡だて器を泡だて器立てに戻す

このように、Kがフルーチェ作りに関わる空間の地図をイメージしながら活動を展開していく様子がみられるようになったことから、S5以降は、上述したような手立てによって、フルーチェ作りの活動を進めることとした。Kの集中の度合いによって、活動の進展はまちまちであったが、フルーチェ作りに必要となる道具の載ったお盆を【大きいお盆】に配置し終わると、自らフルーチェ作りを開始し、それ程混乱することなくその時々で必要となる道具を探し出し、次々とフルーチェを作り進める様子がみられるようになった。

以下に、そうしたKの様子を示す場面記録の一部を示す。

Ep. 7: 自発的な活動の展開 (S7)

この日のKは”おふざけ”が多く、全体的に集中に欠けていた。しかしながら、道具の載ったお盆を【大きいお盆】に配置し終わると、笑みを浮かべながら「もう作る」と言い、周囲の人と話をしながら、【大きいお盆】からボウルとフルーチェ、鋏を取り出してテーブルに下ろし、自分で次々と活動を進めていく。左の奥に置かれた【計量カップ】のお盆を探すのにやや手間取る様子がみられたが、「最初に置いたんだよ」と声をかけると、左の奥に向かって右手をすっと伸ばし、【計量カップ】のお盆を見つける。計量カップを使い終えた後も、「持ってきたところに戻してくださいね」と声をかけると、置かれていた左の奥方向へお盆を戻す。【計量カップのお盆】を【大きいお盆】に戻すと、Kはそのまま右手を【レードルと泡だて器のお盆】がある右方向に伸ばす。しかし、【レードルと泡だて器のお盆】に手が触れず、Kはすぐに手を引っ込める。そして、コーヒーカップに触りながら「あれ、お玉どこにあんの?」と言う。Sは右方向にKが手を伸ばしていた様子から、Kが【レードルと泡だて器のお盆】の場所を想定できているだろうと判断し、「どこに置いたんでしたっけ?」と聞く。すると、Kは右手を【大きいお盆】の中央から右の奥へと滑らせ、【レードルと泡だて器のお盆】を見つけ、笑顔を浮かべて「あった」と言うと、お盆の中から泡立て器だけを手に取る。Fにお盆ごと取るように促されると、Kは笑いながら「はいはい」と言って【レードルと泡だて器のお盆】に手を伸ばすが、手が届かずに、うまくお盆をつかむことができない。立つように促されたKは笑いながら立ち上がり、【レードルと泡だて器のお盆】を【大きいお盆】から取って下ろす。泡だて器でフルーチェを混ぜ終え、泡だて器を戻してレードルをボウルの中に入れると、Kは促されて【レードルと泡だて器のお盆】を【大きいお盆】に戻す。そして、机の上に置かれたボウルをやや右に移動させると、左手を左に伸ばして、左の手前にある【コーヒーカップのお盆】に触れる。そして、「立ってやっかな」と言いながら、両手で【コーヒーカップのお盆】を【大きいお盆】から下ろし、先程空けたスペースに【コーヒーカップのお盆】を置く。Kが「もう（フルーチェを取り分けるのを）やっていいのかな?」と言うので、Sが「どうぞー」と声をかけると、Kは笑顔を浮かべる。

IV. おわりに

Kとの係わり合いにおいては、活動空間の確定化をめざす一方で、係わり合いの経過に伴い、方針や状況設定の変更が短期間のうちに次々と生じる結果となった。Sは即座な活動空間の確定化を求めていたわけではない。しかしながら、Kの活動空間の確定が、単なる“繰り返し”によって生じるものではないことは、失明以後のKの様子が物語っているといえ、SはKにとってより分かりやすい状況を模索し、係わり合いを行なってきた。つまり、Kとの係わり合いの過程は、Kが周囲の状況を確定化していく過程であると同時に、SがKにとって分かりやすい状況、Kが自ら考え、自由に活動を展開していけるための状況作りのあり方を探っていく過程であったといえる。

視覚系を介した情報収受に大きな制約のあるKにとって、聴覚系及び触覚系の情報を収受することによって、周囲の状況を把握し、不確定な空間を確定化していくことは、Kが滞り少なく活動を展開し、行動を拡大していく上で極めて重要であると考えられた。しかしながら、Kが自ら積極的に外界を探る様子はみられず、単独でいる時のKはじっと座っていることが多かった。こうしたKの様子から、周囲の状況を視覚的に把握できないことによる不安や恐怖が、Kの外界への働きかけを一層困難なものにしているように思われた。

したがって、Kとの係わり合いにおいては、活動に関わる空間をKにとって分かりやすい状況をつくることが、極めて重要であると考えられた。

係わり合い当初、Sは「右」「左」「手前」「奥」といった音声言語を手がかりとして、Kが道具の載ったお盆を配置したり、道具を探し出すことができるようになることを期待し、そうした音声言語を主とした働きかけを行なった。これは、視覚的に状況を捉えることがむずかしくとも、「右に～があります」といった音声言語を手がかりとして状況を捉えることができれば、空間の不確定さを軽減できるのではないかと考えていたためであった。実際、Kは音声言語による日常会話にはそれ程支障がなく、周囲の物音や人の話し声に耳を傾けることによって、あるいは「今なにをしたの？」等と他者に発信することによって、周囲の状況を探ろうとする様子がみられていた。しかしながら、Kは「右」「左」「手前」「奥」といった音声言語と音声言語が示す方向との対応が不確定であったことから、そうした音声言語はKが状況を捉えたり、状況に応じた行動を発現していくための有効な情報とはなりにくかった。一方、【ミニチュアお盆】と手前と奥を区別しやすくするための画鋏触覚的な手がかりは、Kが状況を捉えたり、状況に応じた行動を発現していく上で有効であったことが窺えた。

しかし、10セッションのフルーチェ作りの活動によって、フルーチェ作りに関わる活動空間が確定したとは言い難い。そうした中でも、【大きいお盆】の手前に置かれた【鋏とお手拭のお盆】の場所については、Kは比較的早い時期からその場所をイメージし、見当をつけて手を伸ばすといった様子を示した。手が汚れることを嫌がるKにとって、お手拭がどこにあるかということは極めて重要な問題であったと考えられ、そうしたKにとっての重要性、必然性が【鋏とお手拭きのお盆】の場所をいち早く確定化することにつながっていたものと考えられる。一方、【大きいお盆】の“奥”の空間については、当初、Kが積極的に手を伸ばして探る様子はほとんどみられなかった。しかしながら、係わり合いの経過に伴って、Kが【大きいお盆】の奥にある道具に対しても、見当をつけて手を伸ばしたり、自ら立ち上がって道具を取る様子がみられるようになった。そうした行動は安定した発現には至っていないものの、フルーチェ作りの一連の活動の中で、道具の載ったお盆を配置したり、【大きいお盆】の中に置かれた道具を取るといった外界への働きかけを通し、フルーチェ作りに関わる空間の確定化が促されつつあったことが示されているといえよう。

なお、Kとのフルーチェ作りの活動は、係わり合いの経過に伴って次第にそのボリュームを増すとともに、複雑な構造をなしていった。しかし、フルーチェ作りの活動の多くや、そこで交わされたKとのやりとり、あるいは係わり合いを通して得られたSの気づきといったことについては、状況や活動の複雑さ故に今回十分に整理することができなかった。しかし、今回取りこぼした多くの事実が、これまで述べてきたような係わり合いの展開過程には大きく影響している。例えば、Kのフルーチェ作りの場面における行動の変化は、結果に述べてきたような状況設定の変遷と必ずしも単線的に、因果的に結びついて発現したものではないと考えられる。したがって、今回十分に取り上げることができなかった事実の多くを盛り込み、相互に関連づけながら係わり合いの場面を包括的な視点から検討し、Kとの係わり合いの展開過程をよりダイナミックに描き出すことが、今後の課題である。

引用文献

- 鹿取廣人(1982) 知覚・認知の働き—その発生と展開—. 講座 現代の心理学3 人間の成長. 小学館, 149-234.
- 榊幸英俊(1997) 医療行為をとまなう教育. 大久保哲夫・竹沢清・三島敏男(編) 障害の重い子どもの教育実践ハンドブック. 旬報社, 35-45.
- 松田直(2002) 重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題. 特殊教育学研究 40(3), 341-347.
- 下川和洋(2003) 医療的ケアを必要とする子どもたちの教育保障とその展望. 障害者問題研究, 31(1), 39-47.

土谷良巳（2006）重症心身障害児・者とのコミュニケーション．発達障害研究，28(4)，238-247．

土谷良巳・高杉弘之（1983）探索行動の初期的状況と心理学的輔生工作—重度・重複障害事例を手掛かりとして—．国立特殊教育総合研究所研究紀要，10，1-9．

付記

本報告の執筆及び写真の掲載については，K本人及び保護者の快諾を得ております．記して感謝申し上げます．また，本実践は筆者が宮城教育大学在学中に，当時の指導教官である藤島省太先生と共同で進めたものであり，先生には実際の係わり合いの場面において数多くのアドバイスをいただきました．深く御礼申し上げます．